PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO
WYCHODZI 5 I 20-GO KAŻDEGO MIESIĄCA

NR. 1 5 STYCZNIA 1924 ROK III

TRZECI KONKURS „PRZYJACIELA SZKOŁY".

Rozpoczynając trzeci rocznik wydawnictwa, Redakcja „Przyjaciela Szkoły" ogłasza niniejszem konkurs na trzy prace z dziedziny pedagogiczno-metodycznej:

Tematy: A. *Programy naukowe dla szkół powszechnych a możliwość ich urzeczywistnienia. (Ogólne uwagi krytyczne o programach ministerjalnych; tezę swoją należy uzasadnić szczegółowo na podstawie jednego programu).*

B. *Jakich nauczycieli potrzebuje Polska?*

C. *Lekcja: Batory pod Pskowem (Matejko). Omówienie obrazu.*

Warunki: a) W konkursie mogą brać udział tylko nauczyciele i nauczycielki, opracowując jeden lub więcej z podanych tematów. b) Tylko oryginalne prace – nigdzie nie ogłaszane — będą brane pod uwagę. c) Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać pocztą listem poleconym w czasie od 1 lutego do 31 marca br. pod adresem Redakcji „Przyjaciela Szkoły" Poznań, ulica Różana 4 a. d) Rękopisy nie mają być zaopatrzone nazwiskiem autora, lecz tylko godłem, powtórzonem na osobno załączonej kopercie, zapieczętowanej i zawierającej nazwisko i adres autora.

Nagrody: Naznacza się trzy nagrody, dla każdego tematu po jednej w wysokości 20 - dwudziestu - złotych polskich.

Sąd konkursowy stanowią: *pp. Groele*, kier. szk. powsz., *Kryzan,* zastępca inspektora szk., *Dr. Namysł,* Wydz. II. Kuratorjum O. S. Poznańskiego, *Poprawski,* insp. szk., *Sobolewski*, naucz. szk. wydz., *Suchowiak*, delegat Min. W. R. i O. P., *Swat*, kier. szk. wydz., *Woźniak,* kier. szk. powsz., *Zych*, kier. szk. powsz. — wszyscy w Poznaniu.

W OBRONIE SZKOŁY POWSZECHNEJ*)

Chcąc ocenić dokładnie artykuł kolegi Dąbrowskiego i zrozumieć poglądy jego na szkołę powszechną, należy poznać podłożę, z którego one wyrosły i warunki, które do takiego ich uformowania się przyczyniły. Podłożem tem to stosunki szkolne miejscowe (w Poznaniu), wytworzone przez zetknięcie się nowoczesnej szkoły powszechnej z dawną organizacją szkolną.

Na tle tych stosunków szkoła powszechna nieszczególną cieszy się tu opinją. Otacza ją mgła nieufności, niedowierzania i przesądów. Uświadomione i zamożniejsze społeczeństwo stroni od niej i dzieci do niej nie posyła, poczytując ją w działalności wychowawczej i naukowej za mniej skuteczną od tak zwanych szkół „płatnych“ (prywatnych), albo nawet obawiając się demoralizującego z jej strony wpływu. Ostatni fakt: obawa przed zepsuciem moralnem w szkole, a więc w zakładzie wychowawczym, stawiającym umoralnienie młodzieży na czele swoich zadań, nie jest wyrazem zdrowych stosunków, istniejących w dziedzinie szkolnictwa. Stąd najlichsza nawet szkółka „płatna“, prowadzona przez nieukwalifikowane siły i w warunkach, nie sprzyjających normalnej nauce i wychowaniu, jest w oczach społeczeństwa bez porównania wyższa od najwzorowiej postawionej szkoły powszechnej.

O istnieniu takich poglądów zadecydowała tradycja szkolna. Mało kto zdaje sobie sprawę, że po odzyskaniu niepodległości, w dotychczasowej organizacji szkolnej poważne zaszły przeobrażenia. Bowiem reformy wewnętrzne ustrojów szkolnych nie znaczą się żadną widoczną nazewnątrz zmianą. Zaczem społeczeństwo myśli i czyni, jakby na polu szkolnictwa — z wyjątkiem języka — nic się nie zmieniło.

D a w n a o r g a n i z a c j a s z k ó ł miała charakter wybitnie s t a n o w y. Obok bezpłatnych szkół ludowych, dla szerokich mas przeznaczonych, tworzono dla dzieci sfer wyższych i bogatszych osobne szkoły publiczne i prywatne, do których

---

*) W odpowiedzi koledze Dąbrowskiemu na artykuł pod tytułem, „System siedmioklasowej szkoły powszechnej“. Nr. 10. „P. S.“ 1923. Autor.

przyjmowano wyłącznie za opłatą. Dbano w nich — przypuszczać należy — o dobór lepszych sił nauczycielskich, stosowano odmienne programy nauczania, starano się o wyposażenie szkół we wszelkie pomoce naukowe, dążąc tym sposobem do osiągnięcia pomyślniejszych wyników nauczania, aniżeli w szkołach ludowych. Zresztą, gdyby nawet tych wyróżniających warunków nie było, to już sam fakt skupiania dzieci znaczących sfer osobno i opłacania nauki musiał wpłynąć na wytworzenie się o szkole „płatnej“ jak najpochlebniejszej opinji. Nietrudno więc zrozumieć dzisiejsze przywiązanie do szkół „płatnych“: wyrażenie „płatna“ pokrywa się bowiem nietylko z właściwem sobie znaczeniem, ale w rozumieniu miejscowego społeczeństwa mieści też znamiona pojęcia szkoły lepszej.

Jest to nieporozumienie, kryjące jak najgorsze następstwa zarówno dla rozwoju samego szkolnictwa miejscowego, jak i ujemnemi skutkami sięgające w układ stosunków społecznych. Sam zespół uczniów w szkole powszechnej (wobec uprzedzenia do niej) wyobraża tylko sfery niższe i biedniejsze. Brak więc tej równowagi usposobień uczniów, na którą składają się zalety i wady społeczeństwa w dziedzinie moralnej, obyczajowej, towarzyskiej itp. Przewaga po stronie tych, które są właściwością warstw biedniejszych. Zamiast więc być odbiciem społeczeństwa, szkoła powszechna w takich warunkach staje się wyrazicielką pewnego tylko środowiska społecznego, a więc jest szkołą jednostronną, klasową. Wychowywać w takich okolicznościach jest daleko trudniej. Często nie dostaje żywych do naśladowania przykładów, zatem tego najniezbędniejszego warunku przy wyrabianiu dobrych przyzwyczajeń. Uczeń z czasem przejmuje od starszego otoczenia przeświadczenie o mniejszej wartości szkoły powszechnej. W ślad za tem poczyna sobie lekceważyć, traci ochotę do nauki i z zawiścią spogląda na szczęśliwszego od siebie rówieśnika, znajdującego się w szkole „płatnej“. Zaczem następuje konflikt z karnością i obowiązkami szkolnemi; pomyślność wyników pracy nauczycielskiej zostaje zachwiana, ziarno nienawiści społecznej rzucone.

Z drugiej strony młodzież bogatsza kupi się po szkołach i szkółkach „płatnych". Wzrasta osobno w atmosferze pojęć i upodobań tej sfery, z której pochodzi, a nie stykając się z biedniejszymi rówieśnikami, nie nabierze dla ich stanu należnego zrozumienia ani nie nawiąże z nimi serdeczniejszej łączności. Wcześnie przejmuje się poglądami o większej wartości szkół, do których uczęszcza. Poczyna się więc uważać za wyższy gatunek od uczniów szkół powszechnych i z lekceważeniem do nich się odnosi. Tak u progu życia dokonywa się rozbrat między dziećmi jednej społeczności. Najpiękniejsze lata dzieciństwa i pierwszej młodości, których wspomnienia utrwalają się w sercach na całe życie, nie wniosą w te dwa światy nic, coby je do siebie zbliżyło. Pozostaje rozdział, a życie go pogłębi.

Obraz stosunków szkolnych w Poznaniu nie byłby nawet w przybliżeniu skończony, jeśliby się pominęło milczeniem najbardziej popularną szkołę, do kategorji „płatnych" zaliczaną, mianowicie s z k o ł ę w y d z i a ł o w ą. Tak przenominowana została dawna s z k o ł a ś r e d n i a (Mittelschule). Nie była ona średnią w znaczeniu dzisiejszej szkoły średniej, ale stała w pośrodku między tą ostatnią a szkołą powszechną. Miała klas dziewięć, od elementarnej począwszy. Obecnie zniesiono trzy najniższe klasy, zostawiając klas sześć i opierając je o trzy klasy początkowe szkoły powszechnej.

Tej szkole przypisują jej zwolennicy doniosłą rolę, jaką miała odegrać w rozwoju kulturalnym Poznania. Zasługi jej określa się krótko: „ona stworzyła stan średni". Dla nadania większej wagi temu twierdzeniu wskazuje się na inne dzielnice Polski, w których brak takiej właśnie szkoły stanął rzekomo na przeszkodzie wytworzeniu się silnego stanu średniego. Jest to przesada. Gdyby to było prawdą, wówczas rozwiązywanie wszelkich zagadnień, zespolonych z układem stosunków społecznych, stałoby się rzeczą niezwykle uproszczoną: wystarczyłoby otworzyć taką czy inną szkołę — zależnie od potrzeby — aby wyłaniającą się kwestję społeczną pomyślnie załatwić. Niezaprzeczenie, szkoła stanowi jeden z bardzo silnych czynników, kształtujących stosunki społeczne. Ale to dopiero jeden czynnik z pośród wielu, nie

mniej doniosłych jak np. politycznych, gospodarczych, zwyczajowych itp., które dopiero razem sprzężone wyłaniają taką lub inną fizjognomję społeczną.

Nie chce się także wierzyć, ażeby Niemcy zakładali szkoły dla wytwarzania polskiego stanu średniego, który chyba najwięcej przyczynił się do pokrzyżowania planów Niemcom, rywalizując z nimi szczęśliwie na polu ekonomicznem. Jakiż więc był cel tych szkół? Najprawdopodobniej zakładanie ich pozostawało w związku z germanizacyjną polityką szkolną: tworzono je dla Niemców celem zapewnienia im przewagi intelektualnej nad żywiołem polskim. Potwierdzać to zdaje się silnie fakt, że w samych Niemczech, np. w Berlinie tych szkół nie było. A nie zaniedbaliby ich tam Niemcy otwierać, gdyby im przypisywali tak wielkie społeczne znaczenie.

Uwagi moje o szkole wydziałowej nie pretendują do nieomylności. Prawdopodobieństwo duże. Spodziewam się, że ktoś z czytelników, obeznany bliżej z zagadnieniem szkoły wydziałowej, jej zadaniami i rozwojem, sprawę tę wszechstronnie wyjaśni.

Nie zamierzam też zwalczać szkoły wydziałowej, uważając, że sprawa to zbyt poważna, ażeby osobiste poglądy mogły stać się dostateczną do tego podstawą. Po wniknięciu jednak w wewnętrzną organizację, cele i dążenia szkoły wydziałowej i współczesnej powszechnej, przyjść się musi do wniosku, że obydwie wzajemnie się wykluczają. I tak: szkoła powszechna, z jej szerokiemi zadaniami wychowawczemi, wysokim poziomem nauczania, jej rolą w jednolitym systemie edukacyjnym, umożliwiającą po jej ukończeniu bezpośrednie przejście do szkół średnich tak ogólno-kształcących jak i zawodowych (handlowych, przemysłowych, rolniczych itp), a więc ogarniająca zakresem swoich celów wszystkie dziedziny życia, które wymagają szkolnego przygotowania, czyni szkołę wydziałową zbyteczną. Naodwrót: szkoła wydziałowa, jako rację swego istnienia podaje swój przygotowujący do stanu średniego kierunek, która sięga dla swoich czterech niższych klas po kompetencję niższej szkoły średniej, która wydaje nawet świadectwa dojrzałości, nie zniesie obok siebie takiej szkoły powszechnej, coby wkraczała w granice jej dotychczasowych

lub spodziewanych przywilejów. Stąd każdy zwolennik szkoły wydziałowej zwalczać będzie dzisiejszą szkołę powszechną, zarzucając jej pozbycie się praktycznego kierunku, wypowiadając niewiarę w możliwość jej realizacji, wątpiąc w skuteczność pracy itp.

Jesteśmy zatem u początku, z którego wyszedł kol. D., wygłaszając swój referat. Mimochodem wtrącę, że dobrze się stało, iż kol. D. na łamach pisma pedagogicznego zapoczątkował dyskusję, która — spodziewać się wolno — niejedną rzecz wyjaśni, niejedną błędną opinję sprostuje. Spodziewanych korzyści nie obniży okoliczność, że sam artykuł kol. D. nic nie wyjaśnia ani prostuje, przeciwnie przyczynia się do utrwalenia w opinji społecznej fałszywych o szkole powszechnej sądów.

Artykuł jego to typowy przykład poglądów o szkole powszechnej, wypowiedzianych przez zdecydowanego zwolennika szkoły wydziałowej. Ani jednej nawet zalety nie dopatrzył się w organizacji współczesnej nam szkoły powszechnej, ni jednego dobrego o niej nie wypowiedział słowa. Mimowoli oczekiwało się, że po tak surowej krytyce autor potępionemu systemowi szkoły powszechnej przeciwstawi nowy, wyraźnie nakreślony, któryby niewątpliwie wykazywał zalety, jakich odmawia tamtemu. Powinno to było nastąpić bezwarunkowo, jeśli artykuł ten miał na celu naprawdę interes szkoły powszechnej i jeśli w ślad za tem miał stanowić bodaj krok naprzód ku jej podniesieniu. Takiego skrystalizowania poglądów w określone kształty brak właśnie w referacie. Autor poprzestał na ogólnikach, które zagadnienia nie rozwiązują, a w których jedno tylko zdaje się nie podlegać wątpliwości, mianowicie to, że rolę szkoły powszechnej w jej dzisiejszej organzacji powinno się ograniczyć, zakres działania uszczuplić i pozbawić ją na rzecz szkoły wydziałowej tych wszystkich uprawnień, które podnoszą ją do godności szkoły powszechno-narodowej i czynią z niej podstawę wszelkiego dalszego kształcenia.

Uwydatnianie zaś zalet szkoły wydziałowej i nawoływanie do rozszerzenia jej w związku z równoczesnem wykazywaniem urojonych lub choćby nawet słusznych niedomagań szkoły powszechnej nasuwa przypuszczenie, że autorowi nie o szkołę powszechną chodziło. Bezsprzecznie, szkoła wydziałowa stanowi zagadnienie

warte zastanowienia. Ale można zagadnienie to próbować rozwiązać, nie szkodząc w niczem interesom szkoły powszechnej. Jeśli szkoła wydziałowa ma w sobie duże wartości, to z pewnością ostoi się ona sama bez uciekania się po protekcję do szkoły powszechnej. Raczej należałoby pomyśleć o tem, jak uzgodnić dążenia tych dwóch szkół, aby sobie wzajemnie w drogę nie wchodziły i bez szkody dla siebie pomyślnie się rozwijały, jeśli istnienie obydwóch ma być dla oświaty polskiej rzeczą pożyteczną.

Wmieszanie w zagadnienie szkoły powszechnej problemu szkoły wydziałowej z wyraźnemi sympatjami autora dla tej ostatniej a uprzedzeniami do pierwszej, nie mogło wyjść na dobre szkole powszechnej. Mojem zdaniem ucierpiała na tem też logiczna strona referatu. Pełno w nim sprzeczności, dużo niekonsekwencyj, naciągania faktów, a na końcu postawienie takich żądań, przeciw którym wywody referenta doskonałą stanowią broń, że i najzaciętszy ich przeciwnik lepszejby nie wymyślił. Postaram się to wykazać, idąc za biegiem myśli referenta.

Poznań D. c. n. *F. Zych.*

BŁĘDY W WYCHOWANIU DZIECI.

Pamięci Anieli Szycówny, niezapomnianej pracowniczki na polu psychologji dziecka poświęcone.

PRZEDMOWA.

Są różne kategorje dzieci.

Są dzieci nizin, — dzieci opuszczone, osierocone, bezdomne, pozbawione opieki, które nigdy nie zaznały prawdziwego ciepła rodzinnego i których jedynym wychowawcą jest ulica, siejąca zgorszenie. Te dzieci, które widzimy, jak w zaraniu życia zamiast uczęszczać do szkoły, zajmują się uliczną sprzedażą lub błąkają się po mieście bez dozoru, albo, co gorsza, z nędzy wyciągają rękę po jałmużnę, — te dzieci jakże często staczają się po pochyłej drodze do tej grozy społecznej, do występku. To dzieci — niewychowane.

Jest inna kategorja dzieci — ze sfer inteligentnych. Wychuchane, rozpieszczone, otulone watą, wypielęgowane, które od najwcześniejszych lat mają najskrupulatniejszą opiekę ze strony niań, bon,

angielek i nauczycieli domowych. I te dzieci bywają często grymaśne i rozmazane, potem stają się niesforne i leniwe, w dalszym rozwoju powstają z nich jednostki zniewieściałe i zniechęcone do życia, a nieraz wychodzą z tych dzieci ludzie niezrównoważeni i degeneraci. To dzieci — źle wychowane.

Więc w różnych sferach społecznych jest wielka liczba dzieci, które przez brak umiejętnego i prawidłowego wychowania stają się osobnikami, zupełnie do życia nieprzygotowanemi. Racjonalne wychowanie jest dlatego rzeczą w wysokim stopniu trudną do przeprowadzenia, że wymaga ono nieustannego czuwania nad sobą, że niezbędnem jest w tym celu nietylko dokładna znajomość rzeczy, lecz i staranna kultura swych uczuć oraz najzupełniejsze opanowanie siebie.

Jednakże w tem szczytnem zadaniu, jakie nam przypadło w udziale, rąk opuszczać nie powinniśmy. I często dobrze jest spojrzeć prawdzie w oczy i zastanowić się, jakie błędy popełniamy w wychowaniu, i w jakich warunkach nasze postępowanie może się okazać szkodliwem dla normalnego ukształtowania się charakteru dziecka.

Dlatego też sądzę, że praca niniejsza może stać się dla wielu pożyteczną, wszyscy bowiem, jak to dobrze czujemy, popełniamy co chwila jakąś niedokładność, która nie może przeminąć bez śladu.

Praca ta, opracowywana wspólnie przez lat kilka, miała na celu stwierdzenie tych licznych momentów, kiedy mimowoli przez nieopatrzne słowa lub nieoględny postępek wyrządzamy dziecku niepowetowaną krzywdę. Każdy bowiem fakt, przeżyty przez dziecko wspólnie z nami, staje się dla jego psychiki tym zarodkiem, który rozwija się w jego podświadomości, a w dalszem życiu przetwarza się w trwałe usposobienie duchowe.

Błędy te nie wyczerpują oczywiście całokształtu zagadnień pedagogicznych w tej dziedzinie. Póki nie zostaną opracowane powszechnie ustalone normy należytego obchodzenia się z dzieckiem, póki nie powstanie rodzaj moralnego kodeksu jego wychowywania, — praca ta stanie się drobnym przyczynkiem w tej dziedzinie i materjałem dla dalszej pracy w tym kierunku.

Sądzimy zatem, że praca niniejsza przydać się może dla tych, którzy zastanowić się pragną nad kształtowaniem złożonej duszy dziecka. Podajemy tę pracę czytelnikom w tem przeświadczeniu, że wykazanie i uniknięcie tych błędów zapobiegnie powstawaniu tak licznych dziś typów ludzi nerwowych, niezrównoważonych i niezdolnych do życia oraz może przysporzy osobników, pożytecznych dla społeczeństwa.

Warszawa *Dr. Tadeusz Jaroszyński.*

I. Zasady ogólne. Stosunek rodziców do dziecka.

1. PRACA NAD SAMYM SOBĄ. Nie zaniedbujmy pracy nad samym sobą, pamiętając, że wychowanie siebie i stała kontrola własnych myśli i postępków, — to pierwszy nasz obowiązek, konieczny do spełnienia w chwili, gdy mamy przystąpić do tak ważnej pracy wychowawczej.

2. NIEZGODNOŚĆ RODZICÓW. Nie bądźmy niezgodni wobec dziecka, zwłaszcza, gdy chodzi o jego sprawy, wszelki bowiem spór w obliczu dziecka, a nawet nieznaczne starcie się poglądów, to podkopanie naszej wobec niego powagi.

3. KONSEKWENCJA W POSTĘPOWANIU. Nie zezwalajmy na to dziś, czegośmy zabronili wczoraj, gdyż nieubłagana konsekwencja w postępowaniu z dzieckiem to jedna z pierwszych zasad jego wychowywania.

4. NASZE NIEZRÓWNOWAŻENIE. Bądźmy równi z dzieckiem. Nie powinno być w naszem postępowaniu nagłych przeskoków od tkliwości do gniewu, od pieszczoty do gwałtownych uniesień. Dziecko przestanie się z nami liczyć, gdy okażemy objawy niezrównoważenia, i wkrótce ujrzymy w niem odbicie naszej własnej popędliwości.

5. NIEODWOŁALNY ROZKAZ. Nie dosyć jest wydać rozkaz dziecku, należy jeszcze dopilnować jego wypełnienia. I chociaż nieraz dobrze jest dziecku tłumaczyć i perswadować, dlaczego należy postąpić tak a nie inaczej, to jednak nie powinniśmy się bawić z dzieckiem w parlamentowanie, gdyż ostateczny rozkaz powinien być krótki, bez motywów i apelacji.

6. DOTRZYMYWANIE OBIETNIC. Nie zbywajmy dziecka ciągłemi obietnicami, nie łudźmy go napróżno, chcąc się pozbyć jego natręctwa, albo co gorsza, by tą drogą wymóc na niem posłuszeństwo. Wkrótce bowiem dziecko przekona się o nieprawdziwości naszych przyrzeczeń, przestanie nam wierzyć, i stracimy w ten sposób to, co jest tak cennem w wychowaniu dziecka, — jego zaufanie.

7. WIĘCEJ ŁAGODNOŚCI. Mówmy do dziecka tonem stanowczym, lecz niezbyt ostrym. Każde szorstkie odezwanie się, dźwięk głosu zbyt podniesiony, nawet gest nieoczekiwany lub za gwałtowny działa silnie na wrażliwą naturę dziecka i zniechęca je do nas. To bowiem, co dla nas tylko niesubtelnem się wydaje, bywa dla dziecka niemal brutalnem.

8. WSPÓŁCZUCIE DLA DZIECKA. Nie śmiejmy się z cierpień dziecka, lecz starajmy się wczuwać w jego drobne troski. Gdy dziecko zamyka się w sobie, by nie być wyszydzonem przez starszych, staje się to zadatkiem późniejszych wad jego usposobienia, — skrytości i nieufności. Starajmy się zatem wysłuchać dziecko, niech szczerze wypowie swe naiwne zmartwienia, a naszym obowiązkiem jest je serdecznie uspokoić i pocieszyć.

9. SZKODLIWE ROZPIESZCZANIE. Nie przesadzajmy w zbytniej pieczołowitości o każdy krok dziecka, gdyż usuwanie wszelkiej drobnej przeszkody i ułatwianie mu dojścia do celu nawet wtedy, gdy samo z łatwością może go osiągnąć, — wyrabia brak samodzielności, niewiarę w swe siły, a często doprowadza do niedołęstwa.

10. WYRÓŻNIANIE DZIECI. Nie róbmy różnic w postępowaniu z dziećmi, rzuca to bowiem ziarno niezgody pomiędzy rodzeństwo, jakoteż rozbudza nieufność dziecka do rodziców stronnych i niesprawiedliwych.

11. ZBYTECZNE ZWIERZENIA. Błądzimy w największym egoiźmie naszym, czyniąc dziecko powiernikiem swych zmartwień. Nie dorosło bowiem ono jeszcze do poziomu naszych przeżyć uczuciowych, i przez zbyt wczesne wtajemniczanie go w ujemne strony życia przyśpieszamy sztucznie jego rozwój i czynimy zeń jednostkę przedwcześnie dojrzałą i zniechęconą.

12. PRZECENIANIE DZIEDZICZNOŚCI. Błądzimy, gdy widząc w dziecku swoje własne wady, bezradnie opuszczamy ręce, zniechęceni, że na nic się nie zda praca wychowawcza, gdyż prawo dziedziczności jest nieubłagane. Przeciwnie, nieuzasadniony jest nasz pesymizm, gdyż przy racjonalnem wychowaniu ujemne cechy udzielone drogą dziedziczności mogą być zupełnie przekształcone, i dziecko nawet ze znacznem obarczeniem dziedzicznem, może w warunkach sprzyjających wyrosnąć na zupełnie zdrowego i pożytecznego dla społeczeństwa osobnika.

II. Wychowanie fizyczne.

13. JAK NAJWIĘCEJ SŁOŃCA. Nie żałujmy dziecku słońca, bo najważniejszy to czynnik rozwoju wszelkiego życia i najradykalniejszy środek, zabójczy dla bakterji. „Tam, gdzie nie zagląda słońce, zagląda lekarz“, — oto maksyma higjeniczna, którą wypiszmy przy wejściu do dziecięcego pokoju.

14. RUCH I POWIETRZE. Ruch i powietrze — to najważniejsze czynniki, niezbędne dla zdrowia. Nie szczędźmy zatem przewietrzania pokoju dziecięcego i dajmy możność dziecku wyładować bez przeszkody swą energję mięśniową. Niech przynajmniej w porze letniej dziecko sypia przy otwartem oknie i dzień cały spędzi na świeżem powietrzu.

15. KONIECZNOŚĆ HARTOWANIA. Nie obawiajmy się zimnej wody dla dziecka, gdyż stanowi oną ważny cynnik higjeniczno-wychowawczy — hartu ciała i sprężystości ducha. Przyzwyczajajmy dziecko do chłodu, niech utratę cieplika zastąpi żywszym ruchem lub odpowiedniem żywieniem, lecz nie pozwalajmy dziecku przebywać w pokoju nadmiernie ogrzanym, lub spać pod zbyt ciepłem przykryciem.

16. ZNACZENIE SNU DLA DZIECKA. Nie zakłócajmy spokojnego snu dziecka, sen jego powinien być długotrwały i nieprzerywany. Pamiętajmy, że nasze długie przesiadywanie wieczorem jest szkodliwem przyzwyczajeniem i że zdrowie dziecka wymaga dłuższego okresu wypoczywania oraz znacznie wcześniejszego od nas udawania się na spoczynek.

17. ZMUSZANIE DO JEDZENIA. Gdy dziecko grymasi przy obiedzie, zdradzając brak apetytu, nie zmuszajmy go do jedzenia, jak to często robimy, obiecując mu przytem łakocie. Zbadajmy raczej przyczynę niechęci dziecka, która zależy nieraz od niesystematycznego żywienia, oraz starajmy się zapewnić mu dostateczną ilość powietrza i ruchu, aby tą drogą wywołać naturalne uczucie łaknienia.

18. WYSZUKANE POTRAWY. Nie dawajmy dziecku potraw zbytkownych i wyszukanych, dla zdrowia jego bowiem najodpowiedniejsze są dania proste, posilne, jednak urozmaicone. Przez przyzwyczajanie go do łakoci i przysmaków wyrabiamy u dziecka chęć dogadzania swemu podniebieniu. Niech żywi się chlebem powszednim i strawą niemal do włościańskiej zbliżoną, a zapobiegnie to ciągłym grymasom oraz zbytniej wybredności w jedzeniu.

19. ODPOCZYNEK PO OBIEDZIE. Niech dziecko po jedzeniu czas jakiś wypoczywa. Wszelka praca umysłowa, dłuższy spacer, a nawet połączona z ruchem zabawa po spożyciu większego posiłku są szkodliwe dla ustroju, gdyż proces normalnego trawienia odbywać się powinien w warunkach zupełnego spokoju.

20. PRZESADNE OBAWY. Nie przesądzajmy w nadmiernej trosce o zdrowie dziecka, czyńmy to niepostrzeżenie, by przez zbytnią w tym kierunku gorliwość nie wywołać w niem chorobliwych przejawów przyszłej neurastenji i hipochondrycznego usposobienia.

(D. c. n.).

O INDYWIDUALIZOWANIU W NAUCZANIU.

Literaturze pedagogicznej przybyła w roku bieżącym cenna i ciekawa książka prof. Nawroczyńskiego p. t. „Uczeń i klasa.“*) Wprawdzie o wartości tego dzieła trudno mi mówić, wobec tego, iż w dziedzinie, którą ono traktuje, stawiam dopiero „niemowlęce kroki.“ Że jednak jest cenne, zdaję sobie z tego sprawę. Sądzę, że omówią książkę pod tym względem fachowi krytycy, ja natomiast podkreślę tutaj drugą stronę, która powinna również pociągnąć nauczycielstwo: książka jest nadzwyczaj ciekawa, a chociaż jest dziełem naukowem, trudno się od niej wprost oderwać. Nic w tem dziwnego! Zgromadziwszy sumiennie nadzwyczaj bogaty materjał, autor omawia zagadnienia wzajemnego stosunku jednostki i zbiorowości, jaką jest klasa, oraz w związku z tem będące kwestje form nauczania zbiorowego i organizacji klasy szkolnej — kwestje do tej pory mało poruszane, nad któremi jednak zastanawia się każdy sięgający głębiej nauczyciel.

Nie mogę w kilku zdaniach podać treści dzieła, zresztą nie to miałam na celu, rozpoczynając niniejszy artykuł. Sądzę więc, że wystarczy, gdy Czytelnikom gorąco polecę — nie przeczytanie — ale sumienne przestudjowanie i przemyślenie książki, która powinna się znaleźć w rękach każdego nauczyciela.

A teraz przechodzę do właściwego tematu.

Nauczyciel ma zwykle w klasie uczniów bardzo, średnio i mało zdolnych. Pracę swoją i wymagania dostosowuje do uczniów średnio zdolnych, wybitnie zdolnych bowiem jest zwykle nikły procent, zresztą cała klasa za nimi nie mogłaby podążyć, dostosowanie się zaś do słabszych uczniów obniżyłoby poziom klasy i może nawet zniechęciłoby do nauki uczniów zdolniejszych.

W tych warunkach zdolnym i słabym uczniom dzieje się krzywda: pierwsi w odpowiednim zespole mogliby szybciej się rozwijać, więcej zdobywać wiadomości, słabsi natomiast tworzą „ogonek“ klasowy, który nie mogąc dopasować się do przeciętnego poziomu, daje materjał na drugoroczniaków.

Niemożność dostosowania nauki do wszystkich jednostek w klasie ze względu na różnorodność uzdolnień i płynące stąd konsekwencje oddawna już wywoływały krytykę systemu nauczania zbiorowego, były również źródłem różnych pomysłów, które miały ujemną jego stronę usunąć.

*) Dr. B. Nawroczyński: Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne, związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej. Wydawnictwo Komisji Pedagogicznej Min. W. R. i O. P. Skład Główny: Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa.

Najbardziej zasługuje na uwagę koncepcja doboru pedagogicznego tj. tworzenia klas, w których znajdowałyby się dzieci o jednakowych uzdolnieniach. Gdzieindziej już ją zrealizowano, u nas narazie jest to zagadnienie teoretyczne.

Kwestje, które tu poruszyłam, interesują mnie oddawna. Pracuję w Siedlcach, które posiadają 3 gimnazja państwowe i 2 prywatne, wobec czego dzieci o wybitnych zdolnościach w szkole powszechnej — zwłaszcza w wyższych klasach już nie spotykam, bo trzebaby chyba wyjątkowych jakichś okoliczności, by dzieci takie nie znalazły się w gimnazjum, mało mnie więc zajmowała sprawa dzieci uzdolnionych. Natomiast dużo refleksyj wywoływał zawsze ów „ogonek" klasowy, który naogół jest dość liczny. Co z nim zrobić? Pozostawianie jego członków w tej samej klasie na rok drugi jest niepedagogiczne: demoralizuje dzieci, zabija w nich wiarę we własne siły, zniechęca, przyczynia się do lekceważenia nauki — zresztą my nauczyciele doskonale o tem wiemy. Przeprowadzić do następnej klasy — również nie można.

Po wysłuchaniu w roku bieżącym wykładów prof. Nawroczyńskiego na Wakacyjnym Kursie Uniwersyteckim w Pucku i po przestudjowaniu książki p. t. „Uczeń i klasa", postanowiłam przeprowadzić próbę. Zrobiwszy dokładny obrachunek „ogonka" na początku roku szkolnego, zaczęłam stosować względem dzieci, należących do niego, system indywidualizowania. Codziennie po lekcjach zostawała w szkole grupka dzieci, 3—5 najwyżej — z każdem z osobna prowadziłam lekcje tak długo, jak tego wymagały jego zdolności. Wprawdzie warunki były nieszczególne: pracowaliśmy bezpośrednio po 5-ciu lekcjach.*) Dzieciaki mimo to chętnie zostawały na tę dodatkową naukę. Po dwu niespełna miesiącach poziom klasy zaczął się wyrównywać. Uczniowie słabsi byli zadowoleni, że „teraz wszystko umieją", chętniej się uczyli i, jak mi się zdawało, znikał ów beznadziejnie rozpaczliwy „ogonek" klasy, wobec czego zapalałam się do pracy coraz bardziej. Zdawało mi się, że już widzę koniec roku szkolnego —wyjątkowego, w którym wszystkie dzieci otrzymują promocje do następnej klasy.

Umacniałam się w tem przekonaniu, że w dzisiejszych naszych warunkach owo dodatkowe, indywidualizujące nauczanie jest najwłaściwszą drogą, prowadzącą do utrzymania całej klasy na mniej więcej jednakowym poziomie i do usunięcia zła, jakiem jest pozostawianie uczniów na rok drugi w tej samej klasie.

Niestety! Na początku listopada lekcje przerwaliśmy całkowicie. Szkoły poobiednie, mieszczące się w naszym budynku szkolnym, zaczynają teraz naukę wcześniej i nie mamy już ani kawałka kącika, w którym moglibyśmy się uczyć nadal.

Przerwaliśmy lekcje z obopólnym żalem. Do kogo jednak mieć żal, że szkoła powszechna nie ma warunków, by mogła się stać terenem doświadczeń?

Warto jednak, by ci nauczyciele, którzy są w szczęśliwszych ode mnie warunkach, doświadczenia takie przeprowadzali i dzielili się spostrzeżeniami. Dla dobra szkoły polskiej!

Siedlce Helena Ryszkowska

*) W lokalu szkolnym od godz. 1 i pół mieszczą się dwie szkoły popołudniowe, od tej więc godziny nie mieliśmy już dla siebie miejsca.

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA.

Redakcja zamierza z końcem roku przeprowadzić głosowanie nad najlepszą pracą — szczególnie lekcją — z działu „Praktyki nauczycielskiej". W głosowaniu wezmą udział wszyscy prenumeratorzy.

Autor pracy, uznanej za najlepszą, uzyska nagrodę pieniężną wysokości pięciu prenumerat rocznych (obecnie: 60.000.000 mk.)

Niezależnie od wyniku głosowania, Redakcja płaci za każdą umieszczoną lekcję jak wogóle za każdą w „P. S". drukowaną pracę zaraz po ukazaniu się Numeru honorarjum w odpowiedniej wysokości.

W JAKI SPOSÓB WYROBIĆ SŁUCH DO ŚPIEWU U DZIECI, KTÓRE GO NIE MAJĄ?*)

Nie można wyrabiać ani kształcić tego, czego niema — a zatem, jeżeli dziecko słuchu nie ma, czyli jest głuche, nie może wogóle korzystać z nauki w szkole powszechnej. To zaś, co pospolicie uważa się za brak słuchu do śpiewu, jest najczęściej wadą narządu głosowego, nie mogącego wydać takiego dźwięku, jaki sygnalizuje ucho.

Trzeba zatem zwrócić najpierw uwagę na jakość brzmienia głosu u danego dziecka i zbadać, jaką skalę ten głos obejmuje, a potem odpowiednio kształcić głos, aby był odpowiedni do śpiewu.

S ł u c h zaś należy wyrabiać u w s z y s t k i c h d z i e c i tak, aby stał się wrażliwym na muzyczne właściwości dźwięku. Nauka śpiewu nie może bowiem ograniczyć się do wyuczania pieśni ze słuchu (!) z wykluczeniem od tej czynności tych dzieci, które nie słuchu, ale głosu nie mają — lecz musi dążyć d o o g ó l n e g o u m u z y k a l n i e n i a m ł o d z i e ż y, a co zatem idzie i społeczeństwa. Można bowiem nie móc śpiewać lub grać, ale można i trzeba rozumieć muzykę, aby móc się nią rozkoszować. Jakże więc kształcić ten słuch?

Na najniższym stopniu nauczania rozpocząć od poznawania zjawisk s ł u c h e m, bez pomocy innych zmysłów.

Nauczyciel szeleści papierem, łamie patyk, stuka nogą o ziemię, uderza ołówkiem o szklankę lub dzwonek, trąca palcem lub smyczkiem strunę skrzypiec itp. — wszystko w ukryciu, aby dzieci nie widziały, co robi, — a dzieci s ł u c h e m p o z n a j ą c z y n n o ś c i oraz źródło dźwięku, Te ćwiczenia budzą zainteresowanie dla zjawisk słuchowych i znakomicie słuch zaostrzają.

Przy nauce języka, czy przyrody, zwracać uwagę dzieci na głosy przyrody żywej (człowieka, zwierząt, ptaków) i martwej (wiatr, szum drzew, burza, grzmot itp.) i polecać im próby naśladowania tych głosów.

Systematyczne ćwiczenie słuchu zaczyna się z ćwiczeniami rytmicznemi.

1) Niech dzieci poznają, p o i l e klaśnięć, czy stuknięć słyszą, gdy nauczyciel powtarza te czynności miarowo i z należytym akcentem np.: 1 (raz silnie) 2 (dwa słabiej) 1—2, 1—2, lub: 1 (raz mocno) 2 i 3 (słabiej), 1—2—3, 1—2—3 albo: 1—2—3—4, 1—2—3—4 itd., a uczniowie starają się dokładnie naśladować.

Dalszym etapem tych ćwiczeń jest demonstrowanie głosem lub na instrumencie dźwięków dłuższych i krótszych najpierw dwu o znacznej różnicy długości, potem trzech i więcej w różnych kombinacjach, a dzieci mają poznać i trafnie określić, który dźwięk był dłuższy, lub krótszy, następnie powtórzyć głosem możliwie wiernie według wzoru podanego przez nauczyciela.

Bardzo interesującem dzieci a praktycznem ćwiczeniem słuchu jest p o z n a w a n i e m e l o d j i p i o s e n k i z r y t m u. W tym celu stuka nauczyciel rytm znanej dzieciom piosenki np. „Lata ptaszek po ulicy": 3/4 | 1 2 3 | 1 2 3 | 1 2 3 | itd., a dzieci z radością poznają melodję.

---

*) Jedna z odpowiedzi na pytanie w „Naszych Echach" Nr. 17, „P. S."

Nieco trudniej jest poznać z melodji nowej piosnki rodzaj taktu (czyli „po ile przytem można liczyć?), ale przy odpowiedniem postępowaniu metodycznem rezultat ten osięgnąć można już nawet w 2-gim roku nauczania.

Wyrobienie poczucia rytmicznego u dzieci jest pierwszym i nieodzownym warunkiem dalszych rezultatów pracy, należy zatem szczególniej w początkach nauczania uczynić wszystko, aby cel ten osiągnąć.

2) Po nabyciu pewnej wprawy i trafności w ocenianiu rytmicznych wartości dźwięków, przejdziemy do własności melodyjnych, więc do rozróżniania wysokości dźwięku, co jest rzeczą najtrudniejszą w całej nauce śpiewu.

Przygotowaniem, budzącem zainteresowanie u dzieci, jest poznawanie kolegów „po głosie“: Jeden z uczniów staje odwrócony do klasy, lub zasłania oczy dobrze chusteczką, a inny, wskazany przez nauczyciela, liczy do 10 np., lub wygłasza wierszyk, a pierwszy ma poznać, który mówił i jaki ma głos: „cienki“, czy „gruby.“ Termin ten sprostuje nauczyciel na: „wysoki“ lub „niski.“ Następnie poznają dzieci (słuchem tylko!) na czem nauczyciel gra: na trąbce (stroiku „a^1“) czy na skrzypcach, czy na jakim innym instrumencie. Jest bardzo pożądane, aby dzieci nauczyły się pewnie odróżniać dźwięk „a“ stroikowy od skrzypcowego — a następnie, aby trafiały obydwa dobrze głosem, najpierw przy instrumencie, a potem z pamięci.

Utrwaliwszy w pamięci jeden dźwięk dokładnie, nie trudno już będzie nauczyć rozróżniać dźwięki wyższe i niższe (patrz „Program nauki Śpiewu“ 1920. str. 21, w. 1 i nast.) a intonowanie każdorazowe tychże w rejestrze dostępnym dla głosu dzieci wykształci także wraz ze słuchem i głos.

Aby ułatwić zrozumienie terminu: „dźwięk wysoki“, „niski“, można ilustrować położenie tychże barwnemi paskami umieszczonemi na kartonie w odległościach odpowiadających interwalowi danych nut w piśmie.

Doświadczalnie zaś, poleci nauczyciel zaśpiewać dźwięk niski np. c^1 pełnym głosem i dłonią wyczuć na klatce piersiowej drganie mniej-więcej w okolicy mostka. Po zaintonowaniu oktawy tegoż c^2 lub wyżej (d^2, e^2) dzieci nie wyczują już tam takich samych drgań klatki piersiowej, ale muszą w tym celu posunąć dłoń wyżej, ku obojczykom. Zrozumieją więc, dlaczego niektóre dźwięki zowiemy wyższemi, a inne niższemi.

Przy śpiewaniu piosenek należy polecać wyszukanie dźwięku najwyższego i najniższego, określenie, na której zgłosce tekstu się je śpiewa itp.

Ćwiczenie w rozróżnianiu półtonów i całych tonów, czyli sekund małych i wielkich przypada na wyższe stopnie nauczania, wraz z nauką o gamie, którą koniecznie optycznie, na rysunku, uzmysłowić trzeba. Półton praktycznie jest określić jako dwa dźwięki, których bliżej siebie już zaśpiewać można.

3) Jako przygotowanie do śpiewu wielogłosowego należy ćwiczyć słuch w poznawaniu ile dźwięków nauczyciel gra (najlepiej na instrumencie klawiszowym) np.: c^1-a^1; d^1-fis^1-a^1; e^1-a^2; f^1-g^1 itp., i jak one brzmią dla ucha: przyjemnie czy nieprzyjemnie. Słyszane dźwięki intonują uczniowie pojedyńczo, grupami, unisono i w harmonji tj. 2 do 3 dźwięków razem.

W końcu należy szczególny nacisk położyć na jak najczęstsze demonstrowanie akustyczne odpowiednich przykładów i wspieranie ucha wrażeniami optycznemi, a więc wszelkiemi rysunkami — a przedewszystkiem prawidłową nauką... śpiewu z nut!

(Nowy Sącz) Józef Migacz

*) Jedna z odpowiedzi na pytanie w „Naszych Echach“ (P. S. № 17).

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

FRANCJA.

Lekcje szycia dla chłopców. W październiku 1921 r. upoważnieni przez inspektora szkolnego naszego okręgu, postanowiliśmy udzielać w naszej klasie mięszanej w każdą sobotę od 3—4 godziny lekcję szycia chłopcom i dziewczętom. Do zaprowadzenia tej nauki szycia dla chłopców zachęciły nas: dodatnie wyniki lekcyj, osiągnięte w innych szkołach, wzgląd na życie ekonomiczne naszej okolicy, w której kobiety biorą czynny udział w pracy na roli, a tem samem mają mało czasu na sporządzanie; wreszcie idea — może mylna? — że ta nauka szycia w szkole praktykowana przez chłopców, mianowicie starszych od 12—14 roku, wskaże im, że kobieta szyjąca tak samo się umęczy jak mężczyzna, uprawiając ziemię, i że praca gospodyni domu stoi na równi z pracą wieśniaka. Już w czasie pierwszych lekcyj zauważyliśmy, że chłopcy w nauce szycia znajdują rzeczywistą przyjemność; pracowali starannie i robili szybkie postępy. Zainteresowanie to jak i postępy były trwałe Tę samą ochotę i dodatnie wyniki obserwowaliśmy u małych chłopców, którzy zarówno z dziewczynkami z ich klasy, wyszywali na kanwie i pracowali szydełkiem. Chłopcy od 10—14 lat, na końcu roku szkolnego umieli już obrąbiać, obszyć dziurkę do guzika, przyszyć guzik itp.; od tego czasu widzimy mniej podartych ubranek i poobrywanych guzików. Rodzice chłopców przychylnie odnosili się do naszych poczynań, które zadowolniły tak ucznia jak i nauczycieli.

AMERYKA.

Mianowanie nauczycieli. W większej części miast o mniej niż 30.000 mieszkańcach, jest zwyczaj mianowania rok rocznie nauczycieli.

Z 528 miast na pewnym terytorjum Stanów Zjednoczonych, 121 naznacza nauczycieli na próbę na przeciąg jednego, dwóch lub trzech lat — zależnie od miasta. W 109 wypadkach nauczyciel obejmuje posadę na stałe dopiero po odbyciu tych trzech lat próby. W wszystkich innych miastach nauczyciele są mianowani co rok — bez względu na czas przebytej próby.

W tych 528 miastach, 975 nauczycieli nie zostali ponownie wybrani lub zatwierdzeni na stanowiskach, co stanowi 3,25 % od całej liczby nauczycieli w owych 528 miastach.

Trzeba przyznać, iż jest nieraz z korzyścią dla szkoły i uczni, jeżeli nauczyciel nie dostatecznie przygotowany lub mało uzdnolniony nie pozostaje całe lata na stanowisku, na którem mało przynosi pożytku. Znaczną jednak odgrywa tu rolę polityka, ponieważ rady szkolne podlegają często wyborom i liczne zmiany w personelu szkolnym są tego następstwem. Treba jednak zaznaczyć, że w wielkich miastach Ameryki nauczyciele mający praktykę poza sobą, też obrani, zajmują stałe posady.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI

„W jaki sposób winien młody nauczyciel pracować nad sobą?"

Nie możemy usłyszeć na łamach „P. S." wykończonej odpowiedzi na powyższe pytanie. I nic dziwnego. Po pierwsze, że to pytanie jest tak ogólne, że trzeba odsyłać po szczegóły do specjalnych dzieł poświęconych temu, więc zarzut Koledze Starszemu, że odpowiedzi jego są za ogólne, uczyniony przez Kol. Wiącka, jest tylko częściowo słuszny.

Odsyłam Szan. Kolegów do dzieła świeżo napisanego pod tytułem: „Zasady samokształcenia", przez Dr. Wł. Spasowskiego (M. Arct, Warszawa 1923 r.). Autor porusza właśnie sposoby i cele samokształcenia nauczyciela. Uważam, że pierwszem dziełem, które winien przestudjować każdy nauczyciel, to dzieło powyższe.

Drugą przyczyną, że dotychczas nie odpowiedzieliśmy sobie na to pytanie na łamach „P. S." jest to, że niema widocznie między nami ludzi, którzyby w swojem życiu postawili to pytanie, że tak powiem, na ostrzu noża i konsekwentnie zdążali do jego rozwiązania, więc też „na zamówienie" trudno „wytrząsnąć z rękawa" wykończoną odpowiedź. A niemal powszechne dążenie nauczycieli do samokształcenia tłumaczy się tem, pomijając inne, mniej ważne przyczyny poszczególne, że entuzjazm dzisiejszej doby, powszechnej gorączki przy budowaniu wyzwolonej z jarzma Nowej Polski udzielił się nauczycielstwu i przerodził się w chęć stworzenia swej indywidualności o takim poziomie, aby ona mogła sprostać swemu nowemu zadaniu. Widocznie przeszywa nas poczucie swego posłannictwa nauczycielskiego — wychowania młodego pokolenia i kierowania pracą pokolenia starszych. Te dwie strony pracy nauczyciela poruszają moi poprzednicy w swych artykułach w sprawie omawianego pytania. Tych dwu stron działalności nauczyciela nikt nie może kwestjonować.

Na pierwsze pytania, jak kierować wychowaniem młodzieży, a raczej, jak się do tego wychowania sposobić, były już trafne, chociaż ogólne (zresztą zupełnie słusznie), odpowiedzi nawzajem uzupełniające się. Rozwinięcie ich leży w zakresie dzieł specjalnych.

Na drugą stronę działalności nauczyciela, na jego działalność społeczną, odpowiedzi są jakoby niedomówione... Nie rozumiem, dlaczego nauczyciel ma być abstynentem politycznym? Czy słuszny jest pogląd Kol. Wiącka, lub Kol. Starszego, czy innych? Pierwszy powiada, że działalność nauczyciela winna być apolityczna, a drugi mówi tylko tyle, że nauczyciel winien prenumerować jedno pismo polityczne, co w oczach Kol. Wiącka już zasługuje na potępienie, chociaż czytania pisma politycznego nie można utożsamiać z działalnością polityczną. Ale dodam, czytanie pisma politycznego, możliwie objektywnego, może się przydać każdemu nauczycielowi, gdyż rozszerzy jego wiedzę na jedną dziedzinę życia.

W jakiej skali poszczególny nauczyciel weźmie udział w życiu społecznem, to zależy od tego, ile zostanie mu czasu i sił po wypełnieniu swego obowiązku szkolnego, również od indywidualnych zalet i skłonności danej jednostki.

Pogląd Kol. Wiącka zmierza do zamknięcia przed nauczycielem pewnej dziedziny życia społecznego i to dziedziny pierwszorzędnej wagi społecznej, a pogląd Kol. Starszego jest mojem zdaniem amputacją troszkę mniej bolesną.

Obydwa są szkodliwe nietylko dla nauczycielstwa, ale i dla społeczeństwa. Inni o tej dziedzinie nic nie mówią. Działalność nauczyciela ma

być apolityczna, to znaczy, nauczyciel — ideowiec ma rzucić na żerowisko dziedzinę życia politycznego chyba zawodowym politykom, którzy tylko wtenczas dotrą w zacisze wiejskie, gdy zapotrzebują głosów wyborczych, zburzą gładką powierzchnię sielanki wiejskiej a osiągnąwszy swój cel, zn kną, aby za jakiś czas wrócić i powtórzyć to samo.

Nie, Koledzy! Nauczyciel nie może być tylko niemym widzem, kiedy targują się o duszę ciemnego ludu, którego nauczyciel jest wychowawcą. Nauczyciel jest jedynym inteligentem, który naprawdę wrósł w masy społeczne, który z tytułu swego winien być moralnym kierownikiem i doradcą ludu i n'e wolno mu dla świętego spokoju zrzec się tej roli, aby tylko mieć wrażenie, że się jest popartym przez całe społeczeństwo miejscowe — odgraniczyć się od polityki. Żyć z ludem na terenie Stowarzyszeń Spożywców itp. spółek, a w tak ważnej dziedzinie odgrodzić się chińskim murem, zakryć czarną zasłoną lub przedstawiać w sobie przerażliwą pustkę, to znaczy być ułomnym pod pewnym względem, jak sobie to lud po swojemu wyrozumuje, albo co jeszcze gorszej ci, których mamy prowadzić, będą uważać, że w obecnej dobie demokratyzacji polityka czynna jest rzeczą zdrożną!

Czyli przeciwstawiając się częściowo autorom artykułów w tej doniosłej sprawie, jaką jest zagadnienie, w jaki sposób winien pracować nad sobą młody nauczyciel, śmiem stwierdzić, że winien pracować nad sobą tak, aby dobrym nauczycielem był w szkole, a czynnym i twórczym obywatelem w życiu społecznem.

Może dlatego w polemice nie znaleźliśmy tego, czego oczekiwaliśmy i czuliśmy zawód, chociaż z niecierpliwością oczekiwaliśmy każdego zeszytu „P. S.“, aby rozwiązać dręczące nas pytanie, że nie wytknęliśmy sobie konkretnie celu, do którego ma ten nauczyciel zmierzać, i musiel'śmy tego celu szukać, będąc już w drodze. Tak to wyglądało, jak gdyby ktoś, wybrawszy się w drogę, przypomniał sobie, że nie wie, gdzie idzie, dopiero idąc wyznaczył sobie kres. Analogicznie postępowali polemicy w sprawie tytułowego pytan'a: kto wybrał sobie dalszy czy szerszy cel, rzucił większy szkic rozwiązania, kto stanął na niższym punkc'e, temu horyzont zwężył się, więc musiał ograniczyć rolę nauczyciela, a więc i drogę, po której ma kroczyć.

Czy nie słuszniej byłoby wyznaczyć pierw rolę nauczyciela w społeczeństwie szczegółowiej, a potem zabrać się do rozwiązania, jak on ma pracować nad sobą. Jeżeli tego nie uczynimy, to nigdy nie będziemy mogli zrozumieć się zupełnie. Warto rozpocząć dłuższą dyskusję na ten temat, gdyż od tego zależy, czem chcemy i powinniśmy być w społeczeństwie.

Kępa Celejowska (woj. lubelskie) M. Łuk

W oddziale pierwszym mojej szkoły powtarzają się często wypadki kradzieży a winowajcy trudno odnaleźć. Jak więc należy postąpić w danym wypadku?

Przeczytawszy zapytanie kolegi Fuksy na powyższy temat, nie mogłem sobie dać odpow'edzi, a to dlatego, że dotychczas nie zdarzył mi się jeszcze wypadek kradzieży w szkole.

W niespełna tydzień rzeczywistość dała mi odpowiedź, którą pragnę podać do wiadomości kolegów.

Oto zdarzył mi się pierwszy wypadek kradzieży. Dziewczynka K donosi, że w czasie przerwy skradziono jej z ławki szkolnej kwotę 20.000 mk.

Zwracam się do klasy z poleceniem: kto wziął pieniądze, niech się przyzna dobrowolnie i odda, a karany nie będzie. — Nikt.

Wobec tego oświadczam, że zatrzymam wszystkich po szkole, że wszyscy wynagrodzą szkodę składając kwotę 20.000 mk. Równocześnie zaznaczam, że daję możność „cichego“ przyznania się. Ten, który wziął pieniądze niech położy, względnie podrzuci je w czasie przerwy tam, skąd wziął, lub gdziekolwiek bądź w miejscu widocznem.

Poszkodowana oświadcza, że nie zależy jej, ani na 20.000 mk., które dla niej przedstawiają znikomą wartość, ani na ukaraniu ogółu, przykro jest jej tylko, że mają między sobą złodzieja.

Po trzeciej przerwie poszkodowana znajduje na ławce swej 20.000 mk. owinięte w ściereczkę od tablicy.

Pieniądze znalazły się, ale kto jest sprawcą kradzieży.

Poprzednio dowiedziałem się, iż w czasie przerwy, na której zginęły pieniądze wchodziło do klasy troje dzieci. Przesłuchuję je pojedyńczo na osobności.

Pierwszym, że się tak wyrażę posądzonym jest chłopak, sierota, pastuszek wiejski. Przedstawiam mu całą ohydę kradzieży i wstyd, jaki ponosi cała klasa wobec popełnionej kradzieży, pomimo to, że pieniądze zostały oddane. Proszę go, by się przyznał, zaznaczam, że nikt się o tem nie dowie, kto kradzież popełnił.

Chłopak ze łzami w oczach zaprzecza. Każę mu wytrzeć oczy, by nikt nie widział, że on płakał i odejść do klasy.

Druga posądzona — dziewczynka. I znowu jak przedtem. Dziewczynka wypiera się, mówiąc, że jej pieniędzy nie potrzeba, że ojciec jej przecież pieniądze może dać, że jej dał pieniądze (50.000 mk.) przed kilkoma dniami, które ona zgubiła i za to ojciec krzyczał na nią. Jestem na tropie.

Po raz wtóry tłumaczę jej ohydę kradzieży, przedstawiam wartość przyznania się do winy, zapewniam, że nikomu nie powiem, zaznaczam, że będzie jej łatwiej przyznać się przed księdzem spowiednikiem, jeśli to już raz uczyni przede mną.

Dziewczynka oświadcza, że znalazła koło ławki, po chwili, że na kraju ławki. Do zabrania pieniędzy z ławki nie chce się przyznać. Poprzestaję więc na tem. Tłumaczę jej, że także znalezioną rzecz należy oddać, że nieoddanie znalezionej rzeczy jest również kradzieżą. Upominam, by nie czyniła tego na przyszłość.

Oto rzeczywiste zdarzenie. Możnaby już w odpowiedzi na zapytanie kol. F. na tem pozostać. Pozwolę sobie jednak jeszcze parę słów dodać.

Nasunie się zapewne każdemu pytanie: czy powtórzy się jeszcze w klasie wypadek kradzieży? Sądzę, że nie. Dlaczego, postaram się wyjaśnić. Przypuszczam, że niema w klasie więcej takich dzieci. Dziewczynka ta, mojem zdaniem, nie popełni również już więcej kradzieży. Kto wie, czy opisane zdarzenie nie będzie dla niej wielkiem „memento“ na całe życie. A i inni uczniowie, którzy nie wiedzą wprawdzie, kto jest sprawcą kradzieży, mogą to jednak przypuszczać, że któreś z dwojga przesłuchiwanych przeze mnie, wynieśli korzystną naukę i ostrzeżenie na przyszłość, tembardziej, że po całem zdarzeniu zwróciłem się jeszcze raz do klasy, z naganą dla postępku kradzieży, nie wyjawiając naturalnie, że sprawca jest mi wiadomy.

Ufność do nauczyciela, tak sprawcy kradzieży, jak i innych uczniów sprawi, że kradzież zapewne się więcej nie powtórzy.

K., pow. Tomaszów Lubelski. Kazimierz Sowa

* * *

Pewnego razu zginęło dziewczynce I oddziału z chusteczki, którą położyła do swej szufladki 100 tysięcy marek. (Jak we wrześniu nie mała suma). Pokrzywdzona spostrzegłszy, że 100.000 jej brak, poczęła się zanosić od płaczu (było to podczas lekcji). Poleciłem poszukać jej pod ławką,

a kiedy nie znaleziono, dałem jej swoje, by tylko dziecię pocieszyć, uspokoić i lekcji dokończyć.

Począłem pilnie uważać na jej sąsiadki i zauważyłem na jednej twarzyczce pewne zaniepokojenie. Podczas pauzy wmawiałem w dzieci, że wiem, kto te pieniądze ma. Żeby dzieci lepiej o tem przekonać, rozdałem pudełko zapałek, a zbierając je, niby, dokładnie się przyglądałem. Znów powtórzyłem, że już doskonale wiem, kto ma pieniądze (jakoby wywróżyłem z zapałek).

Na twarzy winowajcy coraz więcej zaniepokojenia, poruszenia dziwne, nienaturalne.

Udałem się sam na poszukiwanie i odnalazłem je u owej dziewczynki pod książkami. Po lekcji pozostawiłem winowajcę w szkole na pogawędkę i przemówiłem jej do głębi duszy tak, że od płaczu i łkania nie mogła wymówić słówka.

Na drugi dzień oznajmiłem, że nikt nawet się niech nie łudzi, żeby cośkolwiek ukraść, bo ja i tak odnajdę, a będzie wtedy źle z tym, kto to uczyni, bo poślę do domu i nigdy do żadnej szkoły przyjęty być nie może.

Odtąd nigdy nie miałem wypadku kradzieży, bo dzieci bały się tego, że „nasz pan wszystko wie“ (podsłuchane w drodze do domu).

Bas (R. p. Sierpc)

PYTANIA

1. *Jaki przedmiot naukowy uważam za najważniejszy do kształcenia władz umysłowych dziecka?* *W. (Z., Pomorze)*
2. *Proszę o wskazówki metodyczne do opowieści o kąkolu pomiędzy pszenicą.* *C. (powiat pucki)*
3. *W jaki sposób przeprowadzali Koledzy obserwacje zjawisk przyrody?* *R. B. (T.)*
4. *Jakie przybory z arytmetyki i geometrji należy stosować w szkole powszechnej i jak zastosować je, aby dziatwa szkolna odniosła korzyść, a nauczyciel miał ułatwienie w nauczaniu? Tak samo, jakie przybory z przyrody?* *Olszewski (B., woj. warsz.)*
5. *Biorąc pod uwagę dekret o obowiązku szkolnym, jakie są prawne podstawy przy wydaleniu niemożebnych dzieci z szkół powszechnych?* *J. Wróblewski (C., woj. białostockie)*
6. *Jakie podręczniki są najodpowiedniejsze dla dokształcania się w celu złożenia egzaminu kwalifikacyjnego, ale ze wszystkich przedmiotów? Ponieważ posiadam tylko czteroklasowe wykształcenie, przeto obowiązują mnie wszystkie egzamina?* *K. (B.)*
7. *Ponieważ lud nasz wiejski w sprawach policyjnych, sądowych, komunalnych itp. zwraca się po wskazówki proceduralne i informacje do nauczyciela zwykle, przeto trzeba, aby nauczyciel znał choć trochę nasze prawo a zarazem mógł być sekretarzem, gdy potrzeba napisać jakiejkolwiek treści podanie itd.*

   Proszę zatem Szan. Koleżeństwo o wskazanie odpowiedniego informatora i „sekretarza urzędowego“, któryby odpowiadał wymaganiom i potrzebom życia. *Kujawiak z Besiekier*

OD WYDAWNICTWA.

NINIEJSZY NUMER wysyłamy do wszystkich dotychczasowych Prenumeratorów, prosząc o łaskawe wczesne uregulowanie przedpłaty na I kwartał. Zwracamy uwagę na zmianę sposobu obliczania abonamentu, podaną na innem miejscu. Dla Szan. Prenumeratorów, którzy zechcą — względnie zechcieli — uregulować przedpłatę na cały rok lub na I półrocze najpóźniej do 31 stycznia rb., wyjednaliśmy znaczną ulgę przy nabywaniu szeregu pożytecznych wydawnictw, wyszczególnionych na III stronie okładki.

Mimo opóźnienia niniejszego Numeru wydamy w tym miesiącu drugi zeszyt, przy którym Szan. Prenumeratorom prześlemy Treść rocznika 1923.

CENNIK SKŁADNICY „PRZYJACIELA SZKOŁY“ obliczony na złote polskie = frankom złotym podamy w następnym Nrze.

NOWYM PRENUMERATOROM donosimy, że posiadamy jeszcze niewielki zapas kompletów rocznika 1923. Cena: 450 jednostek zasadniczych. Dokładnie poinformujemy o nabyciu Nrów z poprzednich lat w następnym zeszycie po stwierdzeniu, jakie Nry i ile egz. posiadamy.

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.